

# **LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA INTERCULTURAL INCLUSIVA DESDE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

**Auxiliadora Sales\*, Odet Moliner\*, Joan A. Traver\*, Rafaela García\*\*, Lidón Moliner\*, Raquel Oliver\*, Teresa Nogales\*, Isabel Ríos\*, Reina Ferrández\*, Dora Sales\*, M<sup>a</sup> José Gámez\*, Francisco Marco\*, Iolanda Bernabé\*, Manuel Puig\*, Paola Ruiz\*.**

**\*Universitat Jaume I**

**\*\* Universidad de Valencia**

## **RESUMEN**

Desde un planteamiento netamente cualitativo, de investigación-acción, nuestra intención consiste en analizar la realidad escolar y cómo se aborda la diversidad cultural desde ella para facilitar procesos de autoevaluación, propuestas de acción, puesta en práctica y reflexión sobre las mismas por parte de la comunidad educativa. Por lo tanto, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio de negociación y resolución de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de formación colaborativa de la comunidad educativa.

En el desarrollo de nuestro trabajo pretendemos diseñar y elaborar instrumentos y recursos que faciliten esta formación, a través de la indagación colaborativa entre el equipo de investigación y la comunidad educativa implicada en el estudio.

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **Punto de partida**

El análisis de la realidad escolar realizada por este equipo de investigación y por otros grupos de prestigio en este campo confirman la

necesidad urgente y generalizada de dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad y multiculturalidad del contexto social en el que actualmente vivimos. Si bien, tanto la legislación educativa como múltiples experiencias escolares han intentado en los últimos años adaptarse a los cambios socioculturales y económicos de la nueva sociedad de la Información, los resultados son todavía escasos y parciales. Es necesaria una transformación global de la estructura, cultura y prácticas escolares que tengan como horizonte proyectos educativos interculturales e inclusivos, que contemplen el desarrollo profesional del profesorado y la participación de la comunidad educativa como ejes centrales y procesos prioritarios.

Así pues, el presente proyecto de investigación pretende acercarse a la escuela como organización que aprende y espacio privilegiado para hacer interculturalidad e inclusión. Desde un planteamiento netamente cualitativo, de investigación-acción, nuestra intención consiste en analizar la realidad escolar y cómo se aborda la diversidad cultural desde ella para facilitar procesos de autoevaluación, propuestas de acción, puesta en práctica y reflexión sobre las mismas por parte de la comunidad educativa. Es decir, nuestra pretensión es iniciar y hacer el seguimiento de procesos de innovación y mejora en el centro escolar desde la colaboración y el compromiso con los agentes educativos. Se trata de una investigación colaborativa de clara intención pedagógica, aunque fundamentada y apoyada por un enfoque interdisciplinar, como el propio equipo de investigación se constituye. Es un estudio que conecta los ámbitos de la educación intercultural y la escuela inclusiva, a menudo trabajados por separado, pero con objetivos y procesos comunes y compartidos, puesto que relacionan diversidad, interculturalidad y comunidad, centrándose en políticas de igualdad y no desde planteamientos de déficit y necesidades educativas especiales.

Planteamos la necesidad y urgencia de un enfoque educativo intercultural e inclusivo en los centros escolares actuales desde una revisión global de la organización y cultura escolar y no sólo desde cambios coyunturales más puntuales que si bien pueden resolver situaciones problemáticas más inmediatas no favorecen una transformación profunda de la

institución y, por tanto de las actitudes y prácticas desarrolladas en la comunidad, a largo plazo. De ahí que nuestro interés se centre en analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la interculturalidad y la inclusión en el ámbito escolar, desde el día a día y las posibilidades y potencialidades que el propio centro escolar detecte y desarrolle. Para ello es esencial favorecer la buena comunicación entre personas de distintas culturas, con cosmovisiones diferentes, para evitar el aumento de los estereotipos y prejuicios que bloquean el diálogo igualitario y el desarrollo de un proyecto educativo compartido. Así pues, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio de negociación y resolución de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa.

En este sentido, nuestro interés por la construcción de una escuela intercultural e inclusiva está estrechamente ligado a la mejora de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, puesto que es nuestro ámbito de trabajo inmediato como profesorado universitario. Así pues, el proceso de investigación-acción tiene repercusiones claras y significativas en el desarrollo profesional, puesto que ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la propia práctica, para explicitar los supuestos y perspectivas docentes y transformarlas.

Nuestro objetivo en este proyecto de investigación se centra en el establecimiento de un modelo de formación intercultural e inclusivo que oriente y prepare adecuadamente a los profesionales de la educación a asumir el reto de construir entre todos una escuela también para todos. En el desarrollo de nuestro trabajo pretendemos diseñar y elaborar instrumentos (guía de autoevaluación) y recursos (materiales multimedia) que faciliten esta formación, siempre desde un planteamiento colaborativo entre el equipo de investigación y la comunidad educativa y el profesorado implicado en el estudio.

## **2. MARCO TEÓRICO DE LA PROPUESTA**

### ***La Educación intercultural e inclusiva desde la escuela***

Podemos definir la Educación Intercultural como *“un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad”* (Sales y García, 1997:46).

En este sentido, el modelo intercultural comparte las premisas del modelo inclusivo como superador de las limitaciones de los modelos compensadores e integradores, puesto que su concepción de la educación, la cultura y la diversidad son similares y no se centran exclusivamente en aquellos grupos *a priori* estigmatizados y convertidos en problemáticos, sino que abogan por una educación para todos, en igualdad, desde el principio democrático de universalidad de la educación, considerando la diversidad, en todas sus manifestaciones, como positiva y enriquecedora, en un marco social y político de lucha por la justicia (Lluch, 1995; López Melero, 1995). Abogamos por un enfoque que amplíe los límites de la normalidad hasta afirmar que lo normal es lo diverso y lo diverso es positivo y enriquecedor, si se cuidan las condiciones de justicia social que no conviertan las diferencias en desigualdades. Y el aspecto en el que creo que confluyen los planteamientos inclusivo e intercultural sobre el tratamiento de la diversidad, no es tanto en el concepto de necesidades educativas especiales, que siendo un avance respecto al concepto de déficit, puede seguir siendo engañoso, sino en el papel que la escuela, el sistema educativo debe jugar en la atención a esa diversidad que somos todos: una escuela eficaz para todos, una escuela que es intercultural e inclusiva porque es democrática y plural. La diversidad no atañe a un reducto “especial” o “diferente” de personas (sean alumnos, profesores, padres) sino que es un asunto de todos y, por tanto, una responsabilidad colectiva e institucional. No es una cuestión de voluntarismo, buenas intenciones, parches o añadidos curriculares, sino que requiere una reforma total, tanto política como pedagógica, del sistema educativo (Carbonell, 2000; Besalú, 2002). La escuela debe dar respuesta a las diferencias desde un marco

democrático de igualdad de oportunidades, por tanto, no estamos hablando sólo de valores y actitudes personales sino de derechos ciudadanos que todos, por el hecho de ser seres humanos, tenemos (AA.VV.:, 2002).

Esto supone cambiar la cultura de la institución y de las estructuras, superar el individualismo por una cultura del trabajo compartido, abrir la escuela a la comunidad y a la participación democrática, analizar y favorecer el cruce de culturas y su intercambio enriquecedor, facilitar la flexibilidad curricular para que la escuela sea eficaz para todos, proporcionar a todos los profesionales de la educación una formación inicial y permanente rica, reflexiva, crítica y comprometida con la transformación social, y potenciar la mejora educativa desde la investigación-acción y la reflexión sobre la propia práctica (Imbernón, 1999).

Para entender la escuela como organización que puede y debe dar respuesta a la diversidad de una manera inclusiva, nos parece clarificadora la aportación de Gairín, (1998) que explica cómo desde la instrumentalidad, complejidad y dinamismo organizativos podemos concebir la innovación y el cambio institucional de las escuelas para el desarrollo de la interculturalidad y la inclusión. De hecho, es fundamental el cambio organizativo para emprender cualquier proceso de innovación educativa en las escuelas ordinarias, cambio en las estructuras, en los sistemas de funcionamiento y en el papel que desempeñan las personas que forman parte de tales procesos (Jiménez y Vilà, 1999; López Melero, 2001).

Sobradas muestras y estudios (Fullan, 1991; Fullan y Hargreaves, 1997; Darling-Hammond, 1997; Hargreaves, et al 2001; Hargreaves, 2001, 2003) ponen de manifiesto que un factor clave en los procesos de cambio y transformación educativa reside en el hecho de que los centros como colectividad y el profesorado individualmente, se “apropien” de los objetivos de cambio propuestos e inicien procesos de investigación conjunta, para buscar respuestas colegiadas a los problemas e incertidumbres que generan todos los cambios. Lo contrario, las reformas realizadas desde arriba están abocadas al fracaso.

El desarrollo organizativo se constituye en estrategia de intervención para la mejora de organizaciones, potenciando tanto su capacidad para el cambio como la resolución de problemas. El desarrollo organizativo es un proceso que nace del interior de las escuelas, no del exterior, es un programa de investigación-acción en el seno de una organización, cuya finalidad es la mejora de ésta (Salvador Mata, 1997). Las propuestas de desarrollo organizacional: la revisión basada en la escuela, el desarrollo colaborativo, la formación en centros, las redes interinstitucionales, el apoyo entre compañeros, son posibles actuaciones desde la perspectiva del cambio e innovación. Ello exige un compromiso de las organizaciones en institucionalizar los cambios, mediante mecanismos de autoevaluación institucional que requieren una clara voluntad política para el cambio. Este tipo de “organización que aprende” se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan, puesto que supone el cambio de actitudes personales y posiciones institucionales que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones (Gairín, 1996; 1998; Bolívar, 2000).

La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ella llegan, supone la adopción de planteamientos organizativos flexibles que propicien el cambio y la innovación en los centros educativos en razón de su propio contexto y de su cultura. De esta forma, tanto los alumnos como los profesores, deberían verse como agentes activos del cambio, conscientes y capaces de enfrentarse y desafiar los estereotipos propios de la escuela homogeneizadora, que constituyen un obstáculo para el desarrollo de una escuela promotora del cambio social, en el marco de la colaboración y apertura al entorno, con el propósito de conseguir la mejora de la educación (Torres González, 1999).

Así pues, podemos decir que un centro pensado para atender la diversidad, como posible indicador de calidad, está más cerca de una estructura versátil que de la tradicional, en la actualidad mucho más frecuente. Como podemos apreciar esta versatilidad y flexibilidad pasa por los tiempos y espacios escolares, los agrupamientos de los alumnos, la selección y organización de recursos y materiales, por la cooperación en el trabajo y apoyo

docentes, la apertura de relaciones institucionales, la evaluación formativa y la formulación de estándares de calidad surgidos de la gestión participativa (Margalef y Martín Bris, 2000).

### ***Desarrollo profesional docente e investigación-acción***

Una dimensión esencial para emprender y desarrollar procesos de mejora educativa desde la interculturalidad y la inclusión, corresponde al desarrollo profesional docente, entendido como el conjunto de los procesos de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en la etapa inicial y desarrollados en las etapas de ejercicio y práctica de la profesión, y que se caracteriza por una actitud constante de aprendizaje.

Como apuntan Jiménez y Vilà (1999) sólo si se produce un mayor perfeccionamiento del profesorado, un cambio de concepción en los currícula de los centros y un cambio en el clima de la institución escolar, la educación intercultural inclusiva podrá ir adquiriendo y consolidando su significado original. Por ello, además de la formación permanente del profesorado, es conveniente que todos los responsables educativos (técnicos, legisladores, etc.) se preparen para dar respuesta a la diversidad, reorientando todo el sistema educativo y las relaciones entre sus componentes. La escuela, pues, se concibe como unidad de aprendizaje y trata de responder a las necesidades que ésta va planteando, enfatizando la formación colaborativa y la reflexión compartida como claves para el desarrollo personal y profesional.

La estrategia que corresponde perfectamente con el perfil de profesorado investigador de su propia práctica, del que venimos tratando aquí, creemos que es la investigación-acción (Lewin, 1978; Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990). A través de la investigación y la reflexión racional de la propia praxis, el profesorado puede conocer las dimensiones que se encuentran implicadas, a veces de manera inconsciente, en la dinámica del aula y en la cultura escolar. Esta investigación permite reflexionar sobre su modelo didáctico personal, el que define su práctica concreta, conformado por la influencia de su historia académica como alumno, de su historia profesional

como docente y de su adaptación al contexto institucional y social (Ainscow, Howes, Farell y Frankham, 2004).

El currículum formativo del profesorado debe dotarles de los instrumentos necesarios para que, a partir de la reflexión de sus acciones y de las consecuencias de las mismas en sus alumnos, hagan explícito el conocimiento surgido desde su experiencia (Ventura, 2004). Debemos proporcionar al profesor habilidades que le permitan investigar en su aula definiendo problemas, proponiendo soluciones, diseñando procedimientos para su comprobación y obteniendo evidencias sobre la validez de dichas soluciones. El investigador debe ir más allá del enfoque interpretativo en una postura de compromiso para la mejora y no sólo de comprensión de la perspectiva de los participantes (López Ruiz, 2000).

Los principios básicos que fundamentarían una filosofía y estrategia de investigación-acción para el desarrollo de un profesorado crítico y reflexivo, podrían ser los siguientes:

1. La reflexión del profesor sobre su práctica como fuente fundamental de su conocimiento.
2. La creación y fomento de grupos de trabajo intra e intergrupo para llevar a cabo la comunicación de experiencias
3. La investigación-acción y el desarrollo profesional cooperativo como instrumentos para desarrollar el conocimiento práctico.
4. La investigación-acción y el desarrollo profesional colaborativo, dos modelos de formación que unen la teoría y la práctica.

La investigación-acción en la formación del profesorado se centra sobre todo en el centro y el aula como medios social y culturalmente organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del proceso (Imbernón, 1994:139). De hecho, la relación entre formación e investigación-acción es muy estrecha, debido a que ésta provoca (Pérez Serrano, 1990 citado en Imbernón, 1994:138):

- Desarrollo de estrategias y métodos de actuación
- Descubrimiento de espacios de desarrollo social
- Facilitación de dinámicas de trabajo para grupos sociales

- Promoción de técnicas de análisis de la realidad
- Visión global como investigación cualitativa de la teoría en relación con la práctica
- Apuesta por una investigación abierta, participativa y democrática.

### 3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

El objetivo central del presente proyecto de investigación consiste en la transformación de un centro escolar en una escuela intercultural inclusiva a través de procesos de investigación-acción. Este objetivo se concreta en tres objetivos generales que a su vez se concretan en sus respectivos objetivos específicos tal y como describimos a continuación:

1. Conocer y analizar la realidad multicultural y multilingüe de las escuelas y las medidas pedagógicas que se están desarrollando para atender la diversidad cultural, tanto en nuestro contexto más inmediato como en otros contextos socioculturales.
  - 1.1. Analizar las estrategias didácticas, organizativas y sociocomunitarias que condicionan la transformación de las escuelas en centros escolares interculturales e inclusivos.
  - 1.2. Conocer las percepciones de la comunidad educativa respecto a la diversidad cultural y lingüística y su tratamiento socioeducativo.
  - 1.3. Conocer *in situ* proyectos de investigación y propuestas educativas interculturales e inclusivas en otros contextos, tanto de ámbito nacional como internacional.
2. Propiciar procesos de cambio y mejora para la transformación de centros escolares en escuelas interculturales inclusivas.
  - 2.1. Desarrollar instrumentos y procesos para la autoevaluación institucional y la identificación de necesidades formativas.
  - 2.2. Propiciar el desarrollo y puesta en práctica de estrategias organizativas y didácticas que favorezcan la interculturalidad y la inclusión.

- 2.3. Desarrollar procesos de mejora de la comunicación y mediación intercultural desde una perspectiva sociocomunitaria, teniendo en cuenta la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
3. Proponer un modelo de desarrollo profesional docente desde y para la educación intercultural inclusiva.
  - 3.1. Elaborar materiales didácticos audiovisuales y multimedia para la formación inicial y permanente del profesorado.
  - 3.2. Establecer las líneas fundamentales de un modelo de desarrollo profesional docente desde un enfoque intercultural e inclusivo.

## **4. METODOLOGÍA DEL PROYECTO**

### **4.1. Marco metodológico**

Nuestra investigación se enmarca dentro del Paradigma Crítico, orientado a la práctica educativa que se diseña y realiza con el propósito de proporcionar información sobre problemas prácticos, para tomar decisiones y para desarrollar procesos compartidos de innovación. Como podemos resaltar, no existe una finalidad descriptiva e interpretativa de la realidad en sí misma, sino para aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa. En este sentido, nuestro estudio complementa otros trabajos de corte más cuantitativo de diseño quasi-experimental, desarrollado por otros y también por este equipo de investigación anteriormente (Muñoz Cadavid, 2001).

Nuestra aproximación a la realidad educativa es sobre todo cualitativa, desde procesos de investigación-acción, por la necesidad de tomar en consideración el marco contextual donde se desarrollan los procesos a investigar, porque el carácter predominante de la acción define nuestro estudio, desde un enfoque colaborativo y participativo y un talante democrático de la investigación que reclama la necesidad de una implicación grupal y orientada hacia la creación de comunidades autocríticas (Kemmis y McTaggart, 1988).

### **4.2. Diseño y proceso metodológico**

El presente estudio está planteado desde un diseño emergente, puesto que va surgiendo según avanzando la investigación y se van desarrollando los objetivos previstos en cada fase de trabajo.

En un fase preliminar de la investigación nos centramos en un estudio de encuesta para tener una visión general y descriptiva de las medidas organizativas y curriculares ante la diversidad cultural y lingüística que los centros escolares de educación infantil, primaria y secundaria de la provincia de Castellón están desarrollando en la actualidad. Este estudio preliminar nos proporciona un mapa general que nos orientará en la elección de un centro escolar, como estudio de caso, que inicie el proceso de investigación-acción.

La siguiente fase del proceso metodológico nos adentra plenamente en la metodología de la investigación-acción, aplicada a un caso: un centro escolar público de la provincia de Castellón. Siguiendo el modelo de Kemmis (1989) que aplicó a la enseñanza el modelo inicial de Lewin (1946), el proceso se organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. Este modelo se representa en una espiral de ciclos, cada uno de los cuales comprende cuatro momentos (Latorre, 2003):

1. **Plan de acción:** prospectiva de la acción. El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que está ocurriendo.

Para desarrollar este plan de acción se ha elaborado una guía de autoevaluación, como un instrumento de ayuda para identificar, diagnosticar y proponer el cambio.

Para el diagnóstico de la situación inicial se parte de una aproximación etnográfica que nos permite indagar en profundidad en el *ethos* escolar: gestión, toma de decisiones, relaciones interpersonales, biografías docentes y trayectorias escolares...) La recogida de datos desde diferentes puntos de vista, estrategias e informantes nos permitirá, a su vez, triangular la información para tener una visión multidimensional y compleja que permita la formulación de la acción estratégica a poner en práctica (Woods, 1987).

2. **Acción:** retrospectiva guiada por la planificación. Acuerdos para poner el plan en práctica.

Una vez planificadas y diseñadas las propuestas de acción, se ponen en marcha las hipótesis de acción o acciones estratégicas. Durante este proceso se hace un seguimiento, mediante la observación sistemática y la recogida de datos, es decir, un acompañamiento de la puesta en práctica de la acción que permita el control de la acción y la comprensión de los cambios. El acompañamiento incluye procesos de asesoramiento por parte del equipo de investigación (indagación colaborativa) en caso de requerirlo como parte de la acción estratégica.

3. **Observación:** prospectiva para la reflexión. Se observan los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.

En este momento del ciclo la guía de autoevaluación vuelve a servir de instrumento útil para orientar la observación y valoración de los cambios producidos por acción. Esta guía establece los criterios o estándares para identificar y valorar las mejoras que han tenido lugar en la práctica educativa. Se analizan los aspectos observados a la luz de los criterios establecidos para su evaluación.

4. **Reflexión:** retrospectiva sobre la observación. Se reflexiona en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, a través de ciclos sucesivos.

Es el momento de centrarse en qué hacer con los datos. Decidir cómo interpretar la información. La reflexión o análisis de datos la entendemos como

el conjunto de tareas con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción.

### 4.3. Métodos e instrumentos de recogida de datos

Los métodos e instrumentos de recogida de información planificados son los siguientes:

<b>METODO</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>INFORMANTE</b>	<b>PROPÓSITO</b>
Análisis documental	Documentos oficiales del centro: PEC, PCC, Reglamento de régimen interno	Equipo directivo	Análisis del proyecto educativo y sus concreciones Diagnóstico inicial Valoración de los cambios
Observación sistemática	Hojas de registro Listas de control Notas de campo Grabaciones de video	Profesorado Alumnado Personal docente no Familias	Análisis de situaciones escolares: de centro, de aula, de gestión, de convivencia, etc. Diagnóstico inicial Valoración de los cambios
Entrevista	Entrevista semiestructurada. Grabación en audio.	Profesorado Alumnado Familias	Análisis de las percepciones, actitudes y creencias individualizadas de la comunidad escolar Diagnóstico inicial Valoración de los cambios percibidos
Grupos de discusión	Guión-Protocolo. Grabación en video	1 grupo de profesorado 1 grupo de alumnado 1 grupo de familias 1 grupo mixto	Análisis de la percepciones contrastadas en una entrevista grupal. Poner en contacto diferentes perspectivas. Diagnóstico inicial y valoración de los cambios percibidos
Análisis de Cuestionarios	Cuestionarios Guía de Autoevaluación	Alumnado Profesorado Familias	Diagnóstico inicial Valoración de los cambios percibidos en la práctica educativa
Análisis narrativo-biográfico	Relatos de vida	Alumnado Profesorado Familias	Profundizar en las percepciones, expresar no sólo vivencias, sino también sentimientos, emociones acerca del conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es (Bolívar y otros, 2001).
Establecimiento y análisis de Perfiles	Notas de campo	Profesorado	Registros de una situación o persona que nos permite diagnosticar aspectos mejorables y constatar la presencia real de los cambios planificados.

Redacción y análisis de diarios	Diarios docentes Diarios de clase Diarios de investigación	Alumnado Profesorado Equipo de investigación	Recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada. Permite registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas
---------------------------------	--	--	---

*Tabla 1. Instrumentos de recogida de datos.*

## **5. PLAN DE TRABAJO. FASES DEL PROYECTO**

El presente proyecto se está desarrollando a lo largo del año 2007 y 2008.

Las fases de trabajo en las que se secuencia el proyecto de investigación son las siguientes:

### ***FASE Preliminar: Documentación y Estudio de encuesta***

Enero, febrero, Marzo 2007 (Objetivos: 1.1., 1.2. )

- a) Documentación inicial. Revisión anteriores trabajos.
- b) Elaboración cuestionarios iniciales
- c) Pase de los cuestionarios
- d) Análisis de los cuestionarios
- e) Contacto con el centro que participará en la investigación

### ***FASE: PLAN DE ACCIÓN***

Abril, mayo, junio 2007 (Objetivos: 1.1., 1.2., 2.1.)

- a) Identificación del foco de investigación
- b) Preparación de la guía de autoevaluación

Septiembre, octubre, noviembre y diciembre 2007

- c) Diagnóstico de la situación inicial: proceso de autoevaluación del centro.
- d) Aproximación etnográfica: Observaciones, entrevistas, grupos de discusión y relatos de vida iniciales. Recogida de datos

### ***FASE DE ACCIÓN***

Enero, febrero y marzo 2008. (Objetivos: 2.2., 2.3.)

- a) Triangulación de los datos
- b) Selección y priorización de las necesidades de cambio

- c) Asesoramiento y organización para iniciar los cambios organizativos, curriculares, didácticos, de comunicación y mediación que se hayan contemplado en el diagnóstico y priorización de mejoras.

De abril a junio de 2008 (Objetivos 2.2., 2.3. 3.1.)

- a) Desarrollo y puesta en práctica de las estrategias didácticas, organizativas y sociocomunitarias previstas en las prioridades del plan de acción
- b) Recogida de datos durante el desarrollo de la acción: grabaciones, diarios, notas de campo.
- c) Elaboración de materiales y recursos didácticos audiovisuales y multimedia para la formación inicial y permanente del profesorado.

### ***FASE DE OBSERVACIÓN Y VALORACIÓN***

Junio, julio y septiembre 2008 (Objetivos 2.2. 2.3. 3.1.)

- a) Seguimiento y análisis de la acción llevada a cabo a través de cuestionarios, revisión de la guía de autoevaluación, entrevistas, grupos de discusión, listas de control, análisis de perfiles, análisis documental.
- b) Valoración de las acciones desarrolladas por parte de todos los implicados
- c) Propuestas para un nuevo plan de acción por parte del centro: nuevas prioridades de cambio, nuevos ámbitos, nuevos implicados.

### ***FASE DE REFLEXIÓN***

Octubre, noviembre, diciembre 2008 (Objetivos 3.1. 3.2.)

- a) Reducción y representación final de los datos recogidos
- b) Análisis e interpretación de los resultados de la investigación
- c) Propuesta de modelo de formación intercultural e inclusiva del profesorado a partir de las conclusiones e implicaciones extraídas de la investigación-acción
- d) Redacción final del Informe de Investigación (Memoria)

## **6.PRIMEROS RESULTADOS**

El proyecto se encuentra en estos momentos en el comienzo de su segunda anualidad. Se contactó con varias escuelas de la provincia de Castellón y Valencia y finalmente dos escuelas, una en cada ciudad, se mostraron interesadas en el proyecto. El primero contacto fue con los equipos directivos, quienes vieron la conveniencia de desarrollar la experiencia y hacerla extensiva a todo el claustro primero y la comunidad educativa en general después. Estos dos centros han sido escogidos como dos estudios de caso para iniciar un proceso de autoevaluación y transformación hacia una escuela más inclusiva e intercultural.

Una vez iniciado el proceso se presenta al centro como un proceso de investigación-acción, en el que todos los implicados deben participar, opinar y comprometerse en las decisiones y la puesta en práctica de los cambios decididos.

Así pues se llevó a cabo un primer proceso de sensibilización del claustro (3 sesiones) en el que se clarificaron los conceptos clave, se hizo una retrospectiva de la escuela y se proyectó la imagen de la escuela en la que se deseaba trabajar. El proceso concluyó con un documento de compromiso consensuado entre el equipo de investigación y los claustros de las respectivas escuelas, en el que se acordaron los requisitos mínimos de participación e implicación de la comunidad y donde ambas partes se comprometían conceptual, procedimental y éticamente en el proyecto.

Una vez comprometido el claustro, se organizó una asamblea para las familias y las entidades locales colaboradoras con las escuelas. En ella se explicó el proyecto y se incentivó la participación directa de todos los colectivos y personas de la comunidad que quisieran implicarse en la mejora del centro.

Al tiempo que se iba informando e implicando a toda la comunidad, se preparó la guía de autoevaluación: "Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva", estructurada en dos fases y tres dimensiones:

### ***Fase I: REFLEXIÓN INICIAL***

Para los procesos de mejora educativa de los centros escolares se han diseñado y utilizado distintos tipos de instrumentos. Su utilidad consiste en servir de guía para la reflexión y la puesta en común de los aspectos,

dimensiones o indicadores que cada escuela quiera resaltar y priorizar para el cambio. Nuestro equipo ha analizado detalladamente tres tipos de instrumentos de evaluación para guiar el proceso de transformación de los centros en escuelas inclusivas e interculturales.

- **Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2000):**

Es un instrumento muy valioso para explorar la inclusión y la exclusión a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica. La Tabla 1 resume el significado global de las dimensiones.

**Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas**

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

**Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

**Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos

(Booth y Ainscow, 2000:14)

Nuestro equipo ha utilizado ya el Index for Inclusion en una versión adaptada en formato cuestionario para analizar las prácticas inclusivas en centros de Educación Secundaria (Moliner, Traver, Sales y Ferrández, 2005).

- “Diversidad cultural e igualdad escolar. Diagnóstico de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales” (Aguado, 1999). En

esta investigación desarrollada en el ámbito nacional español, se han utilizado escalas de observación y entrevistas que permiten analizar y evaluar un centro escolar en los siguientes componentes y dimensiones:

- a)** Los recursos didácticos y su utilización
- b)** Profesorado: estilo de enseñanza, comunicación intercultural
- c)** Clima escolar intercultural
- d)** Procesos de enseñanza en el grupo/aula:
  - i. Estrategias didácticas
    - a. Concepción de la enseñanza y el aprendizaje
    - b. Motivación y afectividad
    - c. Disciplina
    - d. Tipo de actividades
    - e. Organización del aula
  - ii. Evaluación del estudiante
    - a. Premisas generales
    - b. Estrategias de evaluación
    - c. Comunicación de la evaluación
    - d. Evaluación y lenguaje
- e)** Estudiante: lengua escolar, comunicación intercultural
- f)** Equipo directivo: diversidad del centro, filosofía del centro, normas, proyecto curricular, atención a la diversidad.
- g)** Familias: visión de la escuela, concepto de educación, relación con el profesorado.

Estos instrumentos permiten diagnosticar la situación de los centros e identificar buenas prácticas inclusivas interculturales. Han sido actualizados y utilizados en una nueva investigación que relaciona lo que sucede en las escuelas, la diversidad cultural y los logros de los estudiantes en la educación obligatoria (Aguado, 2007).

- El Modelo PIFDEI (Plan Integral de Formación y Dinamización hacia la Escuela Intercultural e Inclusiva) (Essomba, 2006), para que sirva a modo de ejemplo y posibilite que un equipo directivo obtenga

herramientas, procedimientos e instrumentos para alcanzar la meta de transformar el centro educativo en una experiencia auténticamente intercultural y de alta calidad en la atención al alumnado en general y al alumnado de familia inmigrada en particular. En este caso, el modelo utiliza dos cuestionarios de autoconocimiento: I) Estilos de profesorado y atención a la diversidad, II) actitudes de los docentes ante la inmigración. Este modelo incorpora también materiales de formación (lecturas, juegos de rol, ejercicios de cooperación) para sensibilizar, dinamizar y proyectar a los claustros y equipos directivos hacia planteamientos interculturales e inclusivos.

Tras el análisis exhaustivo de estos instrumentos y reconociendo en ellos los principales indicadores que la European Agency for Development in Special Needs Education (2003) ha encontrado en el análisis de las prácticas de aula, se revelan los 5 factores que hacen efectiva la educación inclusiva: aprendizaje cooperativo, enseñanza cooperativa, resolución de problemas colaborativa, agrupamientos heterogéneos y enseñanza efectiva.

Y teniendo en cuenta las características de las escuelas eficaces y las escuelas que aprenden como modelos organizativos que atiende la diversidad, hemos elaborado nuestra propia "Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva", desde la propia autoevaluación de la comunidad educativa en un proceso de investigación-acción.

La comunidad escolar se organiza por grupos de trabajo, comisiones, seminarios, o cualquier otro tipo de agrupamiento de debate, para ir reflexionando en torno a las tres dimensiones y sus ámbitos que presenta la guía sobre el día a día del centro:

A. Cómo somos (cómo nos vemos y cómo nos ven)

A.1. Valores compartidos

A.2. Valoración positiva de la diversidad

A.3. Altas expectativas

B. Cómo nos organizamos

B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo

- B.2. Liderazgo inclusivo
- B.3. Cultura colaborativa
- B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación
- B.5. Comunicación y mediación intercultural
- B.6. Participación de la comunidad
- C. Cómo aprendemos y enseñamos
  - C.1. Agrupamientos heterogéneos
  - C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias
  - C.3. Metodología participativa y cooperativa
  - C.4. Actividades globalizadoras
  - C.5. Evaluación diversificada
  - C.6. Gestión dialógica del aula
  - C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado
  - C.8. Desarrollo profesional y comunitario

### ***Fase II: CÓMO QUEREMOS Y PODEMOS MEJORAR***

Una vez que tenemos información suficiente desde distintas fuentes y perspectivas, podemos hacer una valoración sobre aquellos aspectos de los que estamos más satisfechos y debemos potenciar y de aquellos que nos gustaría mejorar. De nuevo, los grupos de trabajo o cualquier otra estructura de toma de decisiones colectiva, nos permiten acordar el tipo de acciones que facilitarían el cambio. También se tendrá en cuenta la forma en que se valorarán las mejoras una vez desarrolladas.

Como en cualquier proceso de reflexión y mejora de las propias prácticas, este no es el punto final, sino el primer bucle de una espiral continua que permite a los centros escolares convertirse en organizaciones que aprenden y a las personas que en ellos conviven en ciudadanos y ciudadanas más interculturales e inclusivos, además de en profesionales más eficaces.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 2007 y enero y febrero de 2008 se han realizado entrevistas y grupos de discusión a profesorado, alumnado, familias y comunidad sobre las cuestiones de la Guía.

A partir de la información recogida por el equipo de investigación hemos elaborado un Informe de autoevaluación en el que se plasman las opiniones de

los diferentes colectivos. Este informe trata de resumir lo más fielmente posible las ideas aportadas en los distintos apartados y dimensiones de la Guía, de manera que sea una información útil y compartida por todos para comenzar a seleccionar temas y prioridades de mejora.

Se han conformado las comisiones mixtas (profesorado, familias, alumnado y comunidad) para analizar el informe y a proponer líneas de actuación que son después, a su vez, consultadas en asamblea y consensuadas para iniciar el plan de acción.

A finales de mayo se han constituido, tras la asamblea, las comisiones de trabajo que pondrán en marcha las iniciativas propuestas en cada escuela.

Nuestra intención es que pueda comenzarse los primeros pasos de estas iniciativas en el presente curso, de forma que la primera espiral del proceso de investigación-acción sea completada y así la comunidad pueda valorar todo el ciclo y tomar decisiones de cara al próximo curso, en el consolidar las propuestas emprendidas.

Así pues, ambas escuelas se hayan ahora en un momento crítico de toma de decisiones que no podremos valorar hasta finales de curso. Sin embargo, hemos de destacar que la participación ha sido generalizada y que el proceso de recogida de información ha sido muy ilustrativo y ha permitido la reflexión y la toma de conciencia de aspectos de la vida del centro que no se habían considerado nunca de forma colectiva y sistemática. La comunidad ha respondido con un gran interés al proyecto y tiene altas expectativas de las posibilidades de cambio que puede propiciar este proceso de investigación-acción.

Como conclusiones iniciales quisiéramos dejar señas los siguientes aspectos:

- a) El proceso de sensibilización e implicación de la comunidad debe asegurar que todo el mundo entiende y comparte la propuesta de investigación-acción.
- b) La recogida de datos debe ser lo más exhaustiva posible, pero ágil. Todo el mundo debe participar, pero no dilatarse demasiado, ni acumular demasiada información. Lo importante es que se recabe

información relevante y plural para poder triangularla y emprender la toma de decisiones colectiva.

- c) El análisis de la información recogida debe ser cuidadoso y con una buena dinámica de resolución de problemas cooperativo. El trabajo a realizar por las comisiones mixtas es fundamental para activar o bloquear el paso final a la acción. Debe haber un equilibrio entre la representatividad y la participación asamblearia, para que sea un proceso lo más inclusivo e intercultural posible.
- d) Asimismo debe haber un equilibrio y un proceso ágil para ir desarrollando las sucesivas etapas del proceso de sensibilización, autoevaluación, priorización y puesta en acción, puesto que un tiempo excesivo de recogida de información, desmotiva para la acción y deja poco tiempo para revisarla y reajustar los cambios. Hay que conseguir que los centros establezcan espacios y tiempos institucionales para reflexionar, debatir y tomar decisiones sobre los temas y dimensiones de la escuela que les preocupan. Este, de por sí, ya es un cambio en las rutinas cotidianas: espacios y tiempos colectivos y compartidos para construirse como comunidad que aprende y transforma.
- e) Consideramos que el proyecto tendrá éxito en la medida en que las escuelas implicadas se sientan capaces y motivadas a comenzar un nuevo ciclo de investigación-acción de forma autónoma, y autogestionada. Esto significaría que se ha convertido en una organización preparada para el cambio, en una escuela que aprende y tiene mecanismos y estrategias internos para movilizar a su comunidad hacia la inclusión y la interculturalidad.

### **3.4. Referencias**

AA.VV. (2002) Interculturalismo y ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, julio-agosto.

- AINSCOW, M.; HOWES, A.; FARRELL, P. y FRANKHAM, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 54-59.
- BESALÚ, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BOLIVAR, A. (2000) Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla
- CARBONELL PARIS, F. (1996) *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ELLIOT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. et al. (Comp.) (1989) *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- GAIRÍN, J. (1996) La investigación en organización Escolar, en *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona: Departamento de Pedagogía, Universitat Rovira i Virgili.
- GAIRIN, J. (1998) Estrategias organizativas en la atención a la diversidad, *Educar*, 22-23, 239-267.
- IMBERNÓN, F. (1999) Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana, pp.63-79, en IMBERNÓN, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- JIMENEZ MARTINEZ, P. Y VILA SUÑE, M. (1999) *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- LATORRE, A. (2003) *La investigación—acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995a) Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones, *Kikiriki*, 381, 26-38.
- LLUCH BALAGUER, X. (1995) Para buscar contenido a la educación intercultural, *Investigación en el aula*, 26, 69-81.
- MARGALEF, L. y MARTÍN BRIS, M. (2000) La organización educativa como marco para la educación en y para la diversidad, en MARTÍN BRIS, M. y MARGALEF, L. (Coords.) *La educación para la diversidad: múltiples*

*miradas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 167-183.

SALES CIGES, A. y GARCIA LÓPEZ, R. (1997) *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999) *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.

WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.